



**Universidad**  
**Zaragoza**

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

La educación en ciudadanía a través de los  
currículos de Geografía.

Citizenship education through Geography  
curricula.

Autor

Abel Colón Lasierra

Director

Dr. Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019/2020



### *AGRADECIMIENTOS*

No me gustaría dar por finalizado el presente trabajo sin antes agradecer a mi tutor, Dr. Javier Paricio Royo por el seguimiento, colaboración y ayuda en la realización de este escrito. Por último, dar las gracias a todos mis amigos y familia por el apoyo recibido en los últimos meses.

## RESUMEN

El presente TFM analiza los diferentes enfoques de ciudadanía a través de los currículos de geografía de diferentes países. Para ello se han establecido tres perspectivas ligadas a la geografía y a la ciudadanía son: la sostenibilidad, el conocimiento a los retos globales y el sentimiento de pertenencia a un lugar. El estudio concluye con un análisis, en el cual se contrasta los diferentes currícula en función de los enfoques. Al final se establece una reflexión acerca de la importancia de incorporar la ciudadanía en los currículos de geografía de la enseñanza secundaria, así como de la importancia de esta disciplina en el sistema educativo.

**Palabras clave:** Geografía, ciudadanía, currículo, medio ambiente, retos mundiales, sentimiento de pertenencia.

## ABSTRACT

This paper analyses the different approaches to citizenship through the geography curricula of different countries. To this end, three perspectives linked to geography and citizenship have been established: sustainability, knowledge of global challenges and the feeling of belonging to a place. The study concludes with an analysis, in which the different curricula are contrasted according to the approaches. At the end, a reflection is established about the importance of incorporating citizenship in the geography curriculum of secondary education, as well as the importance of this discipline in the education system.

**Key words:** Geography, citizenship, curriculum, environment, global challenges, sense of belonging

## **Índice de contenidos**

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
1.1. Justificación.....	7
1.2. Hipótesis y Objetivos.....	8
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>8</b>
2.1. Revisión de conceptos ligados a la ciudadanía.....	8
2.1.1. <i>La ciudadanía en la geografía</i> .....	8
2.1.2. <i>Educación medioambiental</i> .....	9
2.1.3. <i>El sentimiento de pertenencia</i> .....	10
2.1.4. <i>Concepto de Globalización</i> .....	12
2.2. Revisión de los currículos de geografía.....	13
2.2.1. <i>Currículos europeos</i> .....	13
2.2.1.1. Currículo Español.....	13
2.2.1.2. Bélgica.....	14
2.2.1.3. Francia.....	15
2.2.1.4. Escuelas Europeas.....	16
2.2.2. <i>Currículo Norteamericano</i> .....	18
2.2.2.1. Canadá.....	18
2.2.3. <i>Currículo Oceánico</i> .....	19
2.2.3.1. Australiano.....	19
<b>3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>21</b>
3.1. Fuentes de información.....	21
3.2. Análisis preliminar de los currículos.....	22
<b>4. RESULTADOS.....</b>	<b>27</b>
4.1. Enfoque 1: La ciudadanía a través de la sostenibilidad.....	27
4.2. Enfoque 2: La ciudadanía y los retos globales.....	34
4.3. Enfoque 3: La ciudadanía y el sentimiento de pertenencia.....	40
<b>5. DISCUSIÓN.....</b>	<b>44</b>
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>46</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>47</b>

## **Índice de Tablas:**

<b>Tabla 1.</b> Equivalencia de edad con respecto a los cursos en Europa-----	13
<b>Tabla 2.</b> Equivalencia de edad con respecto a los cursos en Canadá -----	18
<b>Tabla 3.</b> Equivalencia de edad con respecto a los cursos en Australia -----	19
<b>Tabla 4.</b> Fuentes de los textos curriculares -----	22
<b>Tabla 5.</b> Estructura de los currículos analizados. -----	26
<b>Tabla 6.</b> Los currículos de geografía a través del enfoque 1. -----	33
<b>Tabla 7.</b> Los currículos de geografía a través del enfoque 2. -----	39
<b>Tabla 8.</b> Los currículos de geografía a través del enfoque 3. -----	43

# **1. INTRODUCCIÓN**

## **1.1. Justificación.**

La geografía es una disciplina que abarca numerosos campos académicos, desde las ciencias más exactas y naturales hasta las ciencias sociales. Pero, la dificultad que supone desde los propios docentes y de las administraciones en definir la disciplina y plantear un diseño curricular ha supuesto que no sea posible integrar de forma rotunda la aportación de esta ciencia en el contexto escolar (Rozada Martínez, 1980).

Por lo que, el presente Trabajo Fin de Máster tiene la finalidad de analizar como los currículos de geografía de diferentes Estados y regiones del Mundo con un sistema educativo consolidado, enfocan la docencia de la geografía en las aulas de educación secundaria y preuniversitaria.

Debido al momento presente de pandemia los ciudadanos están viendo cuestionados aspectos de la sociedad, uno de ellos es la educación y la ciudadanía. No solo aquella en la que en el colegio o en el instituto se aprenden una serie de conocimientos o habilidades, sino también se empieza a plantear si en los centros educativos están formando a futuros ciudadanos responsables. Como se están viendo en numerosas imágenes emitidas en medios de comunicación o redes sociales, hay una parte de la ciudadanía que es consciente de la situación mundial e intentan informarse, formarse y respetar las decisiones porque saben que la mayor duración de la pandemia supone que su Estado, su Nación, en definitiva, su territorio se situaría en una posición de vulnerabilidad. Mientras que, en el lugar opuesto, existen ciertas cohortes poblacionales que obvian, olvidan o ignoran el fenómeno mundial, sea por irresponsabilidad, desconocimiento o simplemente negacionismo.

Analizar los diferentes currículos de geografía mediante enfoques ligados a la ciudadanía permite dilucidar numerosas claves. Tales como saber cual es el papel de la geografía en la formación educativa y cívica de los alumnos, la relevancia y la implicación desde las administraciones en potenciar esta disciplina o simplemente observar si la geografía que se imparte ahora es la misma – con los mismos enfoques – que, en tiempos pasados, o bien se actualiza y va acorde con las demandas de un mundo cada vez más globalizado.

En definitiva, el presente trabajo pretende reclamar el sitio de esta disciplina en la educación y evitar el cuestionamiento constante en los currículos escolares por conocer cuál era el valor educativo de esta disciplina (Calero Martín, 1999). Resaltando que uno de esos valores educativos es la formación en una ciudadanía crítica, responsable y ética, aunque los enfoques estén ligados a aspectos medioambientales, de sentimiento de pertenencia a un territorio o a los retos globales.

## **1.2. Hipótesis y Objetivos**

El presente TFM analiza los currículos de diferentes países seleccionados con la finalidad de buscar un contraste entre los currículos de geografía del Mundo. La hipótesis general del presente estudio es que la educación en ciudadanía de los diferentes textos curriculares tiene enfoques ligados a la sostenibilidad, retos globales y al sentimiento de pertenencia.

Los objetivos planteados en este trabajo son:

- Contrastar los diferentes enfoques en los currículos de geografía seleccionados.
- Identificar los currículos que apuestan por una educación en ciudadanía o por una educación académica de la geografía a través de los currículos.
- Explorar si las declaraciones iniciales de educar en una ciudadanía crítica y responsable se aplican y/o son viables con el planteamiento curricular.
- Detectar la relevancia de la geografía en los sistemas educativos a través de los currículos.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Revisión de conceptos ligados a la ciudadanía.**

#### **2.1.1. La ciudadanía en la geografía.**

El concepto de ciudadanía es amplio y varía en función de la disciplina que la estudie. Según refleja Sermeño (2004) en su obra *Ciudadanía y teoría democrática*, la ciudadanía está compuesta por tres ejes: la pertenencia a una comunidad política determinada, la participación en la vida pública (política) y la posesión de derechos y deberes. Esta afirmación debe ser llevada al contexto educativo actual, donde en los Estados democráticos, los jóvenes han de formarse en el concepto de ciudadano moderno y rechazar aquellas concepciones de ciudadanía más arcaicas y ligadas a monólogos religiosos, raciales o culturales (Mejía, 2006), buscando fomentar valores universales como es la tolerancia, la responsabilidad o el bien común (Souto González, 2007).

La educación geográfica es de gran utilidad para construir una ciudadanía crítica. En el cual se apuesta por una metodología más activa y acorde con la disciplina, apartado la concepción académica y descriptiva de esta ciencia social. Esto supone enfocar la educación geográfica ciudadana en seleccionar los contenidos relevantes para formular preguntas para entender la realidad geográfica y social en la que viven los ciudadanos, y suprimir el cuestionamiento sobre que contenido académico impartir (Souto González, 2007).



Construir una ciudadanía crítica y responsable a través de la geografía supone reestructurar los currículos actuales de muchos Estados y de forma notoria en España. En los currícula analizados en el presente trabajo existe una clara dicotomía entre aquellos países que encaminan la ciencia geográfica como una disciplina imprescindible para entender el mundo actual y aquellos con un enfoque enciclopédico.

En resumen, la formación ciudadana debe integrar el cuestionamiento de las ciudadanías existentes, trabajar los retos actuales sin perder de vista la relación entre sociedad y política y, por último, que estos ciudadanos sean capaces de debatir y analizar sucesos de forma objetiva (Delgado Algarra, 2014). Dicho de otro modo, se tiene que desarrollar el pensamiento crítico y social (Pagés y Santiesteban, 2010) para que los estudiantes en el futuro puedan tener la capacidad de analizar los desafíos actuales y desarrollar una ciudadanía funcional y crítica (Delgado Algarra, 2014).

### **2.1.2. Educación medioambiental.**

La educación medioambiental tiene más importancia en la vida académica. Un mayor conocimiento de los procesos que degradan el entorno natural y, que por consecuente afecta a los espacios humanizados (Núñez Morales et al. 2012), supone que desde las enseñanzas no universitarias sea imprescindible que los estudiantes aprendan ciertos valores .

Desde la geografía, la educación ambiental es una de las aristas importantes de la materia como disciplina que logra aunar las relaciones entre la naturaleza y la sociedad en la superficie terrestre (García Ballesteros, 2014). Por lo que, en las clases de geografía enfocar a formar una ciudadanía concienciada con el medio ambiente cobra un interesante sentido. Aportar a los alumnos la visión integradora de la misma resulta interesante. Por lo que el estudio de los numerosos y emergentes problemas medioambientales, gracias a las interrelaciones que existen entre los procesos físicos y sociales (García Ballesteros, 2014) que se dan en el territorio en las clases suponen otorgar esa visión multidisciplinar de la ciencia.

La sostenibilidad y los retos medioambientales son cada vez más relevantes, que los ciudadanos actuales van adquiriendo cierto compromiso con el entorno natural. Esa perspectiva de velar por un bien común como es la naturaleza y/o el medio ambiente por parte de los ciudadanos del planeta, supone la creación de una nueva ciudadanía, la ciudadanía planetaria (Moreno Fernández et al. 2013). Educar en esa ciudadanía planetaria requiere de un *corpus* educativo por parte de los diferentes sistemas educativos

por las cuales se planteen aspectos como la ciudadanía activa. Algunos programas educativos y currículos ya enfocan la ciudadanía desde esta perspectiva, logrando que los estudiantes egresados de la educación secundaria estén comprometidos con los desafíos y problemas ambientales (Moreno Fernández et al. 2013) sea a nivel mundial o a una escala nacional.

Cada día es más necesario educar para la sostenibilidad, lo que supone muy necesario una educación ambiental para crear unos ciudadanos concienciados y comprometidos con un modo de vida más respetuosos con el entorno (Márquez Medina, 2012). Eso conlleva que la enseñanza medioambiental sirva para no ser únicamente “consciente de los problemas ambientales, sin volverse también más activo, crítico y participativo. En otras palabras, el comportamiento de los ciudadanos con relación a su medio ambiente es indisociable del ejercicio de la ciudadanía” (Bacchetta, 1999, p.21).

Por tanto, la educación ambiental debe centrarse en la educación para acción, ayudar a comprender la complejidad desde una visión global donde las complejas interacciones sociedad-medio ambiente son una dificultad añadida para plantear soluciones, incitar al compromiso y capacitar a la acción y participación (Iruña Korta, 2012). Siendo estas los posibles principales ejes que posibilitarían un currículo enfocado a una ‘ciudadanía medioambientalista’.

### **2.1.3. *El sentimiento de pertenencia.***

El sentimiento de pertenencia es algo complejo e intrínseco del individuo, grupo o sociedad hacia una cultura, política o a un lugar. Es esta última la que resulta relevante de analizar debido a que es la que engloba muchos de los valores, costumbres, espacios, o formas de vida de los individuos ligados al territorio. Los individuos o colectivos pueden interiorizar un espacio como lugar de representación y de apego efectivo, dando una realidad territorial y cultural externa filtrada por una realidad territorial interna (Osorio Franco, 2015). Dicho de otro modo, la imagen que se da de cara *extramuros* con una realidad que puede ser muy diferente dentro del país, región o municipio.

Este sentimiento de pertenencia socio-territorial se adquiere desde la temprana edad debido a que las personas construyen referencias espaciales, por ejemplo, el lugar de nacimiento (Osorio Franco, 2015) o aquel espacio en el cual se ha pasado los mejores años de la vida. Ese espacio apropiado (Raffestin, 1980; Di Meo, 1998; Scheibling, 1994; Hoerner, 1996 citado en Giménez, 2005) supone frecuentemente ser un punto de fricción entre varios individuos o grupos a la hora de intentar defender o velar por el bien común.

Por ejemplo, en la ciudadanía plantearía, anteriormente explicada, los ciudadanos se apropian del espacio-mundo como lugar de convivencia de todos y que es necesario proteger debido a una cultura y educación ligada al medioambiente. En el caso opuesto, los intereses geopolíticos y geoestratégicos de cada nación suponen, frecuentemente, fricciones por mantener la hegemonía de un espacio o proceso mundial (Giménez, 2005). En el momento actual la carrera por la vacuna más eficiente sanitaria y económicamente contra el SARS CoV-2 esconden detrás un rosario de intereses en términos de investigación sanitaria y económicos cuya finalidad es demostrar quienes son los líderes en este ámbito.

Es por ello, que la enseñanza de la geografía en las etapas educativas de secundaria y preuniversitarias es esencial, puesto que supone el momento en el que los estudiantes comienzan a conocer el lugar en el que habitan y crear vínculos de pertenencia a una sociedad, en definitiva, un sentido de la identidad característica y diferente a otra (Hernando Rica, 2001). Pero, jugar con la formación en una ciudadanía ligada al sentimiento de pertenencia a través de los currículos es un arma de doble filo en la enseñanza, debido a que pueden ser los gérmenes de fenómenos como los regionalismos o, en su vertiente más dañina para un Estado-Nación, los nacionalismos. Un ejemplo claro es en la vecina Cataluña, donde a través de la docencia y la creación de un contenido separado e “independiente” del fijado por el Estado español supone un proceso de emancipación intelectual y cultural (Hernando Rica, 2001; García Faroldi, 2010). Como consecuencia, los futuros ciudadanos formados posean cierta animadversión política contra el Estado, pudiendo derivar a procesos independentistas en el cual se reclaman una serie de espacios apropiados, aunque estos estén fuera de sus límites administrativos.

Desde los currículos de geografía es perfectamente posible crear o transformar una serie de adultos ciudadanos que tengan un sentimiento de pertenencia a un territorio. Como se ha visto en los párrafos anteriores, los individuos ligan sentimientos y culturas a un lugar determinado, sea desde una perspectiva subjetiva o bien por la formación recibida desde jóvenes. Es por ello, que los textos curriculares que busquen educar a ciudadanos con un sentimiento territorial arraigado deberían hacerse desde el respeto, ética y la crítica objetiva.

#### **2.1.4. Concepto de Globalización**

La globalización se define como la interrelación e integración de las diferentes sociedades del mundo en las distintas dimensiones de la actividad como son la económica, política o cultural (Gil Robles, 2002). Considerado también como un fenómeno tecnológico puesto que supone la reducción del coste de transporte y de las comunicaciones generando una difusión del conocimiento (Mochón Morcillo, 2006), dotando de este proceso de una complejidad notable.

Actualmente entender el mundo que nos rodea no es posible sin la globalización. La tercera ola de la globalización ha supuesto numerosos cambios en las sociedades mundiales, ya que con la llegada de la tecnológica se produce un pase del modelo industrial a uno informacional, en el cual las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC) cobran mayor protagonismo produciéndose, paralelamente la formación de economías de aglomeración, las cuales aumentan los rendimientos a escala local (Mochón Morcillo, 2006). Ese fuerte desarrollo y metamorfosis de la economía y de las sociedades suponen nuevos retos y desafíos mundiales implicando de forma indirecta o directa a cualquier rincón del planeta.

Desde la educación y así lo reflejan los textos curriculares que se detallan en el presente TFM, los enfoques se dirigen hacia una formación ciudadana “pro-globalización” y de análisis de los desafíos mundiales. Remar a favor supone humanizarla para que vaya en beneficio de todos, fomentando valores como la paz, la solidaridad o la seguridad (Gil Robles, 2002). La visión que en algunos sistemas educativos se procura dar de este proceso es un tanto peyorativa, en la cual solo se hace ahínco en los aspectos más lesivos de este proceso y no se promociona como la época en la cual es más posible desarrollarse humanamente, así como el periodo de mayor integridad de culturas (Arias Murillo, 2007).

Los estudiantes ser conscientes de las consecuencias que implican estar en mundo globalizado desde el punto de vista de la geografía, evidentemente. Aspectos conflictivos como la pérdida de cierta soberanía nacional (Samper Pizano, 2013), la reducción de la pobreza y de la desigualdad (Mochón Morcillo, 2006) o el reparto de poderes geopolíticos suponen algunos de los temas y retos clave abarcables, que no siempre están reflejados en los currículos de geografía.

## 2.2. Revisión de los currículos<sup>1</sup> de geografía

El conjunto de los currícula revisados pertenecen a las etapas educativas secundarias y preuniversitarias. Al tratarse de sistemas educativos diferentes y con diversos rangos de edad, las etapas educativas son distintas. En cada apartado se presenta una tabla en la cual se desglosa, por cohortes de edad a que etapa educativa o curso se correspondería con cada curso.

### 2.2.1. Currículos europeos.

La Tabla 1 estructura los niveles educativos con respecto a las edades, etapas educativas o ciclos. Los colores claros corresponden a la etapa corresponden a la etapa obligatoria de escolarización según las normativas vigentes. Mientras que los colores oscuros y en negrita es la etapa previa a la universidad (preuniversidad).

Edad	España	Bélgica	Francia	Escuelas Europeas
11 -12			Sixième	1º Secundaria
12-13	1º ESO	Degré I Première	Collège Cinquième	2º Secundaria I
13-14	2º ESO	Deuxième	Quatrième	3º Secundaria
14-15	3º ESO	Troisième	Troisième	4º Secundaria II
15-16	4º ESO	Quatrième Degré II	Seconde Lycée	5º Secundaria
16-17	1º Bachillerato	Degré III Cinquième	Première	6º Secundaria III
17-18	2º Bachillerato	Sixième	Terminale	7º Secundaria

**Tabla 1.** Equivalencia de edad con respecto a los cursos en Europa

*Elaboración propia.*

*Fuente: Ministerio de Educación francés, Fédération Wallonie-Bruxelles, Gobierno de Aragón y Escuelas Europeas.*

#### 2.2.1.1. Currículo Español

El currículo aragonés plantea que, en la finalización de la formación académica, el estudiantado debe conocer el territorio nacional. Eso conlleva a saber que la situación actual del país y de la región es el resultado de numerosos procesos naturales y antrópicos que actúan en el territorio prestando atención a los procesos y actividades socioeconómicas mundiales y, como estas interactúan con España. La idea del territorio como sistema cambiante y modificable. Esta formación académica va acompañada con el conocimiento y empleo de las herramientas empleadas por esta disciplina para poder resolver las diferentes problemáticas planteadas (Gobierno de Aragón, 2015).

<sup>1</sup> Las referencias a los currículos se nombran a partir del país por conveniencia.

En la etapa educativa secundaria la geografía se encuentra integrada en una asignatura llamada ‘Ciencias Sociales’ en la cual se incluye la Historia. Los primeros cursos de la primera etapa de la ESO se alternan contenidos de Geografía e Historia, siendo únicamente el tercer curso el único que enfocado exclusivamente a la ciencia geográfica (Gobierno de Aragón, 2015). El desligar a la geografía de las Ciencias Experimentales de Primaria, supone perder cierta vinculación con el medio natural (Buzo Sanchez, 2012) lo que conlleva restar cierta percepción de esta disciplina con los aspectos más naturales y experimentales.

Durante el bachillerato, la disciplina ya aparece como una asignatura única y es impartida en el segundo curso de esta etapa. Únicamente es posible acceder a través de la modalidad de Ciencias Sociales (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora educativa). El contenido de este texto curricular guía en una docencia a conocer el territorio nacional en numerosos ámbitos de la geografía como son aspectos socioeconómicos (Gobierno de Aragón, 2015).

Al igual que ocurre en todas las disciplinas de la enseñanza secundaria obligatoria y en bachillerato, los currículos se deben regir por la adquisición de una serie de competencias clave (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora educativa), lo que supone que los estudiantes tienen que ser competentes o capaces de actuar ante una serie de funciones, en definitiva un *saber-actuar* (Paricio Royo, 2020) que no es sencillo desarrollar, debido a que se pretende conjugar los contenidos académicos con lograr unos alumnos competentes en una serie de competencias llamadas clave.

El currículo refleja tímidamente asociar la educación geográfica a la ciudadanía, tanto en su sección descriptiva del planteamiento curricular como en las tablas de contenidos por cursos y etapas educativas. De algún modo supone obviar la perspectiva que refleja la Carta Internacional de la Educación Geográfica (Comisión de la Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional, 1992) la cual destaca que la disciplina geográfica es necesaria para el fomento de ciudadanos responsables y activos, centrando este proceso de enseñanza- aprendizaje en el mundo actual y en el futuro (Loureiro et Spinelli, 2012). Con esta afirmación, el currículo aragonés no queda encuadrado en la perspectiva de unir la educación geográfica con la ciudadanía.

#### 2.2.1.2. *Bélgica.*

El currículo belga presenta una serie de grandes propósitos, entre ellos desarrollar una sociedad en la cual existan una serie de ciudadanos libres, objetivos, rigurosos en la cual se desataquen los valores democráticos. En este contexto se precisa que no se imparte geografía, sino que se enseña un tipo de Geografía, eso conlleva que cada rama de la

disciplina trae consigo una metodología diferente. Por otro lado, la importancia de la escala en la enseñanza es reseñable, debido a que es imprescindible conocer primero el espacio cercano para empezar a entender los grandes procesos nacionales o internacionales. El espacio es dinámico, interconectado y condicionado (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018).

La docencia de geografía como asignatura íntegra, se encuentra distribuida a lo largo los *Degré* II y III, dicho de otro modo, el alumnado comienza una formación exclusiva en geografía desde los 14 años hasta el final de la escolarización preuniversitaria, siendo obligatoria en cualquiera de las modalidades de ambas etapas (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018).

Al igual que refleja la normativa vigente del ámbito educativo como en el currículo de geografía la vía por la cual se estructura el currículo y las programaciones docentes, deben ser mediante Unidades de Adquisición de Aprendizaje (UAA). Estas UAA corresponden con grandes ejes o temáticas geográficas sean de ámbito humano o natural. Para trabajar y lograr esas UAA son necesarias que el alumnado adquiera las competencias ligadas a esas Unidades.

El planteamiento general de este currículo es muy enriquecedor para la formación del estudiantado en cuanto a contenidos, pero las competencias trabajadas en cada UAA obedecen al aprendizaje de un contenido específico y por tanto, la pretensión inicial de formar ciudadanos responsables queda diluida por la cantidad de conocimientos y habilidades que deben lograr para conseguir un resultado apto en la competencia.

#### 2.2.1.3. *Francia.*

En Francia la docencia de la geografía va siempre ligada a la historia en todos los niveles educativos, por lo que muchos de los objetivos y planteamientos vienen determinados por la complementación de estas dos disciplinas. Si bien es cierto que en el texto curricular se desliga los conocimientos, habilidades o metodologías propias de cada disciplina.

Este currículo señala que los alumnos a lo largo de su formación educativa tienen que desarrollar habilidades ligadas a las referencias espaciales. Se resalta este aspecto debido a que la diversidad geográfica que existe en el mundo y a diferentes escalas supone que tengan que prestar atención a la hora de analizar y argumentar los diferentes fenómenos. Por tanto, antes de empezar a analizar un territorio determinado deben conocerlo – aunque sea de forma teórica o digital – y situarlo en un contexto espacial. Este planteamiento curricular busca formar estudiantes que sean capaces de analizar de

forma crítica y coherente cualquier territorio, aplicando en cualquier momento las habilidades y destrezas logradas, teniendo en cuenta siempre la perspectiva de la escala, los actores y las sociedades (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

La asignatura de historia y geografía se imparte en cualquier curso y etapa educativa, lo que supone que la formación en esta ciencia es continua y progresiva. Aunque son en los cursos más avanzados, en el *Lycée*, donde se profundiza más en una formación ligada a la ciudadanía debido a que los grandes temas abordados tienen temáticas conectadas con los retos mundiales, el medio ambiente, el desarrollo y la geopolítica (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Este texto plantea una estructura muy sencilla en cuanto a la organización de los contenidos que deben ser vistos a lo largo de los cursos. Se plantean una temática o eje central en cada curso, en el que posteriormente se dividen en cuatro temas o unidades. En los tres del *Lycée*, tres de los cuatro temas se centran en la exposición de contenidos y habilidades, mientras que se reserva un tema cuya referencia geográfica es Francia (Ministerio de Educación Nacional, 2019). Cada tema tiene asociada una serie de cuestiones que deben ser trabajadas mediante los estudios de caso propuestos.

El currículo francés es inminentemente práctico en cuanto a la aplicación de los aspectos teóricos. La metodología basada en estudios de caso a diversas escalas, sin olvidar la francesa, supone que los estudiantes observen de forma directa como los diferentes fenómenos mundiales, locales o medioambientales tienen una afección dispar en el territorio. Mediante la observación a través de estos estudios, genera en los estudiantes cierta concienciación de lo que ocurre y que en vista de las desigualdades o retos manifiestos pueden intervenir de forma activa en la toma de decisiones. En definitiva, es una formación ciudadana que en este caso depende de la implicación personal de cada estudiante.

#### 2.2.1.4. *Escuelas Europeas.*

Las Escuelas Europeas están compuestas por numerosos centros distribuidos a lo largo de la geografía de la Unión Europea (UE), lo que supone que los textos curriculares deban abarcar una serie de objetivos comunes y troncales para todos, sin distinciones (Escuelas Europeas, 2020). Es por ello, que en los currículos de todas las disciplinas se hace referencia a enseñar los valores de la UE y evidentemente, el currículo de geografía no iba ser menos ya que tiene la función de aportar a los estudiantes el proyecto de ser ciudadanos europeos y activos, trabajados por las competencias clave – las mismas del currículo aragonés –.

Las Escuelas Europeas hacen una fuerte apuesta en las ciencias sociales, sobre todo en geografía e historia ya que son obligatorias en todos los cursos. En el primer ciclo,



*Cycle I: cycle de observation*, la geografía está unida con la historia bajo el nombre de ciencias sociales. En este primer ciclo se enseñan conocimientos básicos de geografía, así como se empieza a fomentar la ciudadanía europea mediante valores como el respeto, el estudio de las culturas europeas o la puesta en marcha de actividades con alumnos de diferentes países (Escuelas Europeas, 2017).

En la siguiente etapa, *Cycle II: pre-orientation*, los alumnos de diferentes nacionalidades forman un grupo, por lo que la docencia se imparte en la lengua vehicular seleccionada por cada alumno. Con ello, se ponen en práctica la multiculturalidad europea con el fin de generar unas series de sinergias con el fin de empezar a crear que la ciudadanía europea no conoce de nacionalidades individuales. Esto supone que en las clases de geografía se comience a impartir temáticas europeas y la escala trabajada sea la europea para que cada alumno aporte su punto de vista, participe y haya un enriquecimiento cultural (Escuelas Europeas, 2015).

En la última etapa (*Cycle III: orientation*) el currículo de geografía de esta institución varía notablemente. Los estudiantes eligen entre duplicar sus sesiones (cuatro por semana) o quedarse con las dos obligatorias, lo que se traduce en orientaciones curriculares diferentes. La geografía llamada de ‘4 periodos’ trabaja con temáticas muy diversas, desde aspectos de la geografía física, los recursos naturales o la geografía económica, entre otros (Escuelas Europeas 2014).. Mientras la geografía de ‘2 periodos’ tiene unos contenidos más reducidos, centrándose de forma uniforme al estudio de grandes regiones del mundo y la UE en el último curso, en detrimento de la geografía física y de la educación ambiental (Escuelas Europeas 2010).

Además de trabajar las competencias clave a lo largo de asignaturas y cursos, estas no son evaluadas *sensu stricto*, puesto que lo importante es que los alumnos logren las ‘competencias esperadas’ de cada materia para que superen las diferentes pruebas escritas u orales programadas.

Las Escuelas Europeas plantean un currículo bastante académico en cuanto a la docencia, si bien es cierto que se fomenta que las dinámicas de las aulas sean participativas en las cuales los diversos puntos de vista sean parte del aprendizaje. El planteamiento de una ciudadanía europea no se realiza exclusivamente a través, por ejemplo, de la observación de estudios de caso sino que se ponen en práctica en el aula. En definitiva, la ciudadanía es un ente activo en la cual es necesaria la interacción, por lo que para generar una nueva ciudadanía es imprescindible disponer de un espacio de referencia con agentes predispuestos a ello.

### 2.2.2. Currículo Norteamericano.

La correspondencia de edades con los cursos educativos figura en la Tabla 2.

Edad	Ontario, Canadá	
11 - 12	Grade 6	<i>Middle School</i>
12 - 13	Grade 7	
13 - 14	Grade 8	
14 - 15	Grade 9	<i>High School</i>
15 - 16	Grade 10	
16 - 17	Grade 11	
17 - 18	Grade 12	

**Tabla 2.** Equivalencia de edad con respecto a los cursos en Canadá  
*Elaboración propia.*

*Fuente: Ministerio de Educación Canadiense*

#### 2.2.2.1. Canadá.

El currículo canadiense presenta notables diferencias con respecto al resto de textos del presente trabajo. De inicio, se plantea como objetivo que en la etapa secundaria y preuniversitaria sirva para formar ciudadanos poniendo de relieve, en todo momento, buscar el bienestar de la persona. En lo que se refiere a la disciplina de geografía, está más enfocada a que el alumno potencie o desarrolle un sentimiento de pertenencia a un grupo o territorio. Por ende, se deduce, que lo importante no solamente es lo puramente académico de esta materia, sino aplicar los aprendizajes que adquieran ponerlos a disposición de la sociedad para mejorarla y resolver los retos o desafíos que emerjan (Ministerio de Educación Canadiense, 2018).

Desde los primeros cursos de secundaria, *Middle School*, hasta el Bachillerato (*High School*) la docencia de la geografía es permanente en todos los niveles educativos, aunque con diferencias. En los Grades 7 & 8, existe la asignatura de Geografía e Historia – con su correspondiente currículo a esta educativa –. Posteriormente en el *High School*, la asignatura que integra la geografía se llama ‘Estudios Canadienses y Mundiales’. Esta asignatura es un compendio de ciencias sociales y jurídicas (Ministerio de Educación Canadiense, 2018).

Al incidir en la formación ciudadana y en metodologías activas, los mecanismos para estructurar los contenidos, habilidades y destrezas que los alumnos deben lograr en cada curso y etapa, se emplean las Expectativas y Contenidos de Aprendizaje (ECA). Estas ECA se unen a grandes dominios o ejes mediante los cuales se establecen los contenidos que han de ser vistos en cada uno de los cursos. Aunque bien es cierto, que

los contenidos no son lo más importantes *per se*, sino las destrezas y la puesta en práctica de las metodologías oportunas para analizar y evaluar una investigación o estado de la cuestión (Ministerio de Educación Canadiense, 2018).

De forma global, las declaraciones iniciales de desarrollar una geografía más ligada a crear una ciudadanía crítica y responsable quedan respaldada por el conjunto del currículo. Tanto en las metodologías empleadas, el planteamiento de la asignatura y la evaluación buscan formar a los alumnos de cara al futuro, sin olvidar que deben adquirir unos conocimientos básicos en la materia. Pero, la forma en la se consiguen es mediante el descubrimiento, investigación y análisis de los desafíos planteados en la cual se aplican las destrezas y habilidades logradas a lo largo de su etapa educativa. Por tanto, se aparta un poco el enfoque más académico de la geografía por uno más personal y vanguardista.

### 2.2.3. Currículo Oceánico.

La tabla 3 relaciona los cursos con las cursos y etapas educativas.

Edad	Australia	
11 - 12	Year 6	Primary
12 - 13	Year 7	Secondary
13 - 14	Year 8	
14 - 15	Year 9	
15 - 16	Year 10	
16 - 17	Year 11	Senior Secondary
17 - 18	Year 12	

**Tabla 3.** Equivalencia de edad con respecto a los cursos en Australia  
*Elaboración propia.*

*Fuente: Ministerio de Educación Australiano*

#### 2.2.3.1. Australiano.

En el caso australiano se enfocan más al valor que tiene el lugar (*the place*) en esta disciplina, con los matices y elementos que eso conlleva. Un aspecto prioritario de este currículo es que lo imprescindible es que el estudiante conozca su espacio/ territorio de forma clara y estructurada. Esto se traduce en generar una ciudadanía comprometida y activa con su Estado para poder participar – en un futuro – en cuestiones a nivel nacional (ACARA, 2011).

El sistema educativo australiano presenta un especial interés a una serie de disciplinas catalogadas como imprescindibles, en las cuales se sitúa la ciencia geográfica (Gobierno de Australia, 2014), por lo que esta asignatura es impartida a lo largo del ciclo de Secundaria. El currículo australiano destaca tres perspectivas esenciales que han de ser vistas a lo largo de la etapa educativa que son: la visión de lugar, la perspectiva espacial y la perspectiva ambiental (ACARA, 2011).

El primero de ellos, la visión de lugar detalla la singularidad de cada uno de los lugares, que explica la forma de vida de la población que allí habitan. El segundo, la perspectiva espacial, analiza las vinculaciones que existen entre lugares con otros lugares. El efecto de esas conexiones e interdependencia, así como la explicación del por qué los mismos procesos dan resultados diferentes en lugares diferentes. El último y tercero de ellos, lo ambiental, es el medio ambiente como un sistema en el cual los procesos e interrelaciones del pasado, presente y futuro han modificado o modifican el espacio natural y humano. Además de conocer las limitaciones y oportunidades que el propio medio ambiente genera a la vida humana (ACARA, 2011).

En lo referente a la estructuración de la materia a lo largo de los cursos, este currículo plantea trabajar con “las capacidades”. Estas capacidades se han ido implementando, desarrollando y completando a medida que el alumno avanza en su proceso educativo. En lo que se refiere a la geografía, se tratan de desarrollar capacidades en las TIC, pensamiento crítico y creativo, la ética, la comprensión intercultural o el desarrollo de capacidades personales y sociales (ACARA, 2011).

Las programaciones de cada curso son diferentes y se trata un único gran tema. Desde las modificaciones de la superficie terrestre en el primer curso hasta la geografía ambiental en el último curso, pasando por la geografía humana en segundo y las perspectivas de futuro en tercero (ACARA, 2011).

Este peculiar currículo contrasta ampliamente con los situados en el continente europeo, puesto que da un paso más en la visión de la geografía como disciplina, ya que conjuga esa visión antigua de los primeros “geógrafos” de conocer bien el territorio que les rodea para después entender e intentar razonar porque no todos los fenómenos funcionan de igual manera. En lo académico, el planteamiento, la programación y las metodologías que se aplican van muy encadenadas a esas intenciones iniciales, debido a que se potencia la curiosidad y la investigación del alumno para que adquiera su propio conocimiento.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Fuentes de información.

La información de los textos curriculares de cada una de las áreas de estudio procede de los diferentes ministerios estatales, en el caso de que las competencias en educación pertenezcan al gobierno central. En el caso opuesto, se han consultado las diferentes consejerías, departamentos o federaciones las cuales guardan las competencias en educación. De forma exclusiva, únicamente existe un currículo con un régimen especial, el de las Escuelas Europeas, cuya información ha sido seleccionada de las instituciones del Unión Europea como refleja la Tabla 4.

<b><u>Región y/o País</u></b>	<b><u>Fuente de información</u></b>	<b><u>Textos consultados</u></b>
<b>Aragón, España</b>	<i>Gobierno de Aragón y Ministerio de Educación.</i>	- Currículo de Geografía e Historia. ESO - Currículo de Geografía. Bachillerato.
<b>Federación Valonia-Bruselas, Bélgica</b>	<i>Federación Valonia- Bruselas.</i>	- Currículo de Geografía. <i>Degré II et III</i>
<b>Francia</b>	<i>Ministerio de la Educación Nacional, Juventud y Deportes.</i>	- Programa de educación. <i>Cycle 3, section histoire et géographie.</i> - Programa de educación. <i>Cycle 4, section histoire et géographie.</i> - Currículo de Geografía e Historia. <i>Seconde Générale.</i> - Currículo de Geografía e Historia. <i>Première Générale.</i> - Currículo de Geografía e Historia. <i>Terminale Générale.</i>
<b>Escuelas Europeas</b>	<i>Secretaria General de las Escuelas Europeas. Unión Europea.</i>	- Currículo de Ciencias Sociales. <i>Cycle I.</i> - Currículo de Geografía. <i>Cycle II.</i> - Currículo de Geografía. <i>Cycle III.</i>
<b>Ontario, Canadá</b>	<i>Ministerio de Educación</i>	- Currículo de Ciencias Sociales. <i>Elementary School: Grade 1 to Grade 6</i> - Currículo de Geografía e Historia. <i>Middle School: Grade 7 &amp; Grade 8</i>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo de Estudios Canadienses y Mundiales. <i>High School: Grade 9 &amp; Grade 10.</i></li> <li>- Currículo de Estudios Canadienses y Mundiales: <i>High School: Grade 11 &amp; Grade 12</i></li> </ul>
<b>Australia</b>	<b>Ministerio de Educación</b>	• Currículo de Geografía. <i>Secondary.</i>

**Tabla 4.** Fuentes de los textos curriculares.

***Elaboración Propia.***

*Fuente: Ministerios de Educación francés, australiano y canadiense; Gobierno de Aragón, Fédération Wallonie-Bruxelles y Escuelas Europeas.*

### **3.2. Análisis preliminar de los currículos.**

En este apartado se desglosa de forma escueta los aspectos más reseñables de los diferentes currículos. Se divide en cuatro aspectos: la orientación fundamental, los objetivos propuestos, la metodología propuesta y la evaluación referente a las orientaciones y objetivos.

	<b>ORIENTACION FUNDAMENTAL</b>	<b>OBJETIVOS PROPUESTOS</b>	<b>METODOLOGÍA PROPUESTA</b>	<b>EVALUACION REFERENTE AL CURRICULO</b>
<b>Aragón</b>	<p>Orientación académica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño escueto de una formación geográfica dirigido a formar ciudadanos responsables y críticos.</li> <li>- Plantear al alumnado conocer el territorio nacional como resultados de procesos socioeconómicos.</li> <li>- Visión sucinta del territorio como sistema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento y uso de herramientas.</li> <li>- Reconocimiento de las principales relaciones multicausales de la organización espacial.</li> <li>-Explicar las desigualdades y desajustes territoriales del Estado.</li> <li>-El papel de España en la Unión Europea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libertad en la docencia, pero cumpliendo los requisitos planteados en la evaluación.</li> <li>- Favorecer el aprendizaje por descubrimiento.</li> <li>- Competencias clave</li> <li>- Elementos transversales a todas disciplinas.</li> <li>-Metodologías activas y formativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criterios de evaluación ligados a las competencias clave.</li> <li>- Estándares de aprendizaje evaluables.</li> </ul> <p>→ Evaluación únicamente de conocimientos académicos. Por ende, la formación ciudadana planteada no está evaluada.</p>
<b>Bélgica</b>	<p>Orientación variable en función del “tipo de geografía” enseñada en cada nivel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar alumnos en valores democráticos, así como ciudadanos libres y rigurosos.</li> <li>- Escalas local y regional para la enseñanza. Conocer primero el espacio propio.</li> <li>- La geografía como sistema complejo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes.</li> <li>- Formación centrada en la realización y análisis de mapas-clave a diferentes escalas.</li> <li>- Prestar atención a fenómenos actuales como las migraciones, globalización o desarrollo sostenible.</li> <li>- Lograr una visión estructurada del espacio mediante conceptos geográficos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docencia regida por Unidades de Adquisición de Aprendizaje (UAA) organizados en base a retos o desafíos sociales, ambientales o ambos.</li> <li>- UAA compuestas por una serie de competencias que coordinan los conocimientos de la propia materia.</li> <li>- Aprendizaje basado en los procesos: Conocer, Aplicar, Transferir y comunicar.</li> </ul>	<p>Rúbricas para evaluar el nivel de adquisición de las competencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se potencia una evaluación formativa mediante retroalimentación en cada una de las pruebas.</li> </ul> <p>→ La evaluación queda únicamente limitada a la aptitud de las competencias o UAA. No se hace balance acerca de si los alumnos van consiguiendo los planteamientos iniciales del currículo</p>

<b>Francia</b>	<p>Orientación académica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La formación en ciudadanía está combinada entre la historia y geografía. Siendo inicialmente enfocada al medio ambiente para después estar ligada a la geopolítica.</li> <li>- Conocer la Nación, mediante temarios dedicados exclusivamente a Francia.</li> <li>- El territorio como espacio complejo y multiescalar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar como los individuos y sociedades organizan el espacio, se desarrollan y se transforman.</li> <li>- Aproximaciones multiescalares. Mismo fenómeno pero distinto resultado según el territorio.</li> <li>- Uso frecuente de mapas y croquis como fuentes de información directa.</li> <li>- Visión sistémica del espacio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje guiado por un gran eje por cursos, dividido en cuatro temas.</li> <li>- Metodologías activas: estudios de caso o basada en problemas.</li> <li>- Participación y salidas de campo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grado de madurez en la participación y en la resolución de los ejercicios planteados.</li> <li>- Uso de rubricas para aportar información al alumno sobre su aprendizaje.</li> <li>→ Se evalúan la capacidad de interrelación de conocimientos académicos. La formación ciudadana queda evaluada de forma subjetiva y no es motivo de calificación.</li> </ul>
<b>Escuelas Europeas</b>	<p>Orientación mixta: académica y ligada al desarrollo a la formación de una ciudadanía europea.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar alumnos en los valores de la Unión Europeos, de paz, convivencia y colaboración.</li> <li>- Europa como unidad geográfica en la que se centran los contenidos.</li> <li>- Vision del territorio como un espacio de interacción entre agentes y procesos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento y uso de herramientas ligadas a la geografía.</li> <li>- Formación en expresión oral y comunicación de las reflexiones o planteamientos.</li> <li>- Incisión en las competencias relativas al civismo y a lo social.</li> <li>- Desarrollar la identidad personal.</li> <li>- Europa como espacio multicultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias clave.</li> <li>- Valorar la geografía como ciencia social y natural al mismo tiempo. La multidisciplinariedad.</li> <li>- Múltiples metodologías: docencia magistral, estudios de caso, debate, investigación.</li> <li>- Se abordan temáticas variadas en cada curso, con Europa de referencia territorial.</li> </ul>	<p>Evaluación formativa y sumativa. La evaluación final está compuesta por una nota, proveniente del docente el cual ha evaluado la evolución del alumno (formativo); y una calificación como resultado de una prueba escrita de contenidos, en la cual también se valora el grado de madurez del alumno.</p> <p>→ evaluación combinada entre el conocimiento de contenidos y la evolución del alumno, en la cual se contempla si adquiere valores europeos.</p>



<p><i>Canadá</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación enfocada al desarrollo del sentimiento de pertenencia a un lugar, Canadá en este caso.</li> <li>- Formar ciudadanos haciendo hincapié en su bienestar.</li> <li>- Lo importante no es solo lo académico sino la disposición en participar en la vida social para resolver los retos o desafíos emergentes.</li> <li>- Planteamiento de una “Geografía Ciudadana”.</li> <li>- 4 pilares en esa formación ciudadana: Las estructuras de la sociedad, la participación, la identidad y cualidades personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades y conocimientos en los SIG.</li> <li>- Selección de la metodología adecuada para el reto planteado, valorando aspectos como la escala o las características del territorio estudiado.</li> <li>- El papel importante de comunicar los resultados o conclusiones del estudio para después plantear soluciones.</li> <li>- La formación en esa Geografía Ciudadana es continua en toda etapa educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trabaja mediante Expectativas y Contenidos de Aprendizaje (ECA). Se traduce en las habilidades y conocimientos que el alumno ha logrado y es capaz de aplicar.</li> <li>- Se potencian las destrezas y la puesta en práctica de las metodologías oportunas para analizar una investigación o estado de la cuestión.</li> <li>- La docencia magistral de contenidos queda relegado a un segundo plano.</li> <li>- Los docentes marcan las expectativas de cada curso en base una guía docente orientativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación formativa. La calificación final se basa en la observación del docente, la participación y el resultado de pruebas. Dando prioridad a las últimas ya que reflejan el proceso de aprendizaje al final del curso o de la etapa.</li> <li>→ Como refleja la evaluación, la finalidad es la formación y el grado de adquisición de las destrezas necesarias. Por tanto, queda respaldado el enfoque vanguardista de este currículo.</li> </ul>
----------------------	--	---	--	--

<b>Australia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación enfocada al valor del lugar (<i>the place</i>). Es ideada para que el estudiante conozca el espacio/territorio en el que se encuentra de una forma clara y estructurada.</li> <li>- Se prioriza generar una sociedad comprometida y activa con su Estado con el fin de participar en cuestiones nacionales</li> <li>- Planteamiento de una “Geografía del Lugar”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trabaja mediante “capacidades” del alumno, Como son el uso de las TIC, el pensamiento crítico y creativo, ética, comprensión intercultural o las capacidades personales y sociales.</li> <li>- De forma paralela se ponen en practica elementos transversales a otras disciplinas como la cultura del lugar, la sostenibilidad o el compromiso de Australia con Asia.</li> <li>- Planteamiento metodológico ligado al estudio de fenómenos actuales, la investigación geográfica siempre siguiendo unos valores éticos y críticos.</li> <li>- Cada curso está compuesto por único tema que se trabaja de forma profunda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trabaja mediante “capacidades” del alumno, Como son el uso de las TIC, el pensamiento crítico y creativo, ética, comprensión intercultural o las capacidades personales y sociales.</li> <li>- De forma paralela se ponen en práctica elementos transversales a otras disciplinas como la cultura del lugar, la sostenibilidad o el compromiso de Australia con Asia.</li> <li>- Planteamiento metodológico ligado al estudio de fenómenos actuales, la investigación geográfica siempre siguiendo unos valores éticos y críticos.</li> <li>- Cada curso está compuesto por único tema que se trabaja de forma profunda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación también tiene carácter formativo.</li> <li>- Se presenta atención en la calidad de la investigación, el planteamiento y la metodología empleada. Por tanto, se valoran si el alumno a logrado adquirir las perspectivas de lugar, espacial y ambiental.</li> <li>→ Este currículo plantea esta evaluación coordinada con la finalidad que se plantea en sus declaraciones iniciales. Los contenidos, habilidades y aprendizajes están evaluados a lo largo de la etapa educativa.</li> </ul>
------------------	--	---	---	---

**Tabla 5.** Análisis de la estructura de los currículos analizados.

***Elaboración Propia.***

*Fuente: Ministerios de Educación francés, australiano y canadiense; Gobierno de Aragón, Fédération Wallonie-Bruxelles y Escuelas Europeas.*

## **4. RESULTADOS**

Una vez observada de forma global las características de cada currículo y haber revisado los diferentes conceptos que se ligán a la ciudadanía a través de la geografía es necesario precisar cuales es realmente el tipo de ciudadanía que se pretende crear, si es que la hubiere.

Para ello en el presente trabajo y a partir de los currículos de geografía de los distintos países objeto de estudio, se plantean tres enfoques como son:

- Una ciudadanía comprometida con el medio ambiente y la sostenibilidad.
- Una ciudadanía ligada al conocimiento de los retos y problemas globales.
- El sentimiento de pertenencia a un territorio o lugar a través de la ciudadanía.

### **4.1. Enfoque 1: La ciudadanía a través de la sostenibilidad.**

En la actualidad el medio ambiente y la sostenibilidad son conceptos muy importantes debido a la concienciación mayor sobre los problemas medioambientales emergentes en el Mundo y cualquier escala. Es por lo que se va a analizar (Tabla 6) bajo la lupa del medio ambiente y la sostenibilidad en qué modo los currículos objeto de estudio focalizan su formación ciudadana en este aspecto.

Currículos	ENFOQUE 1: ciudadanía comprometida con el medio ambiente y la sostenibilidad.
Español	<p>Partiendo de la base que este currículo tiene una característica inminentemente académica. El enfoque hacia una ciudadanía con valores ligados al respeto al medio ambiente y a la sostenibilidad están presentes de manera muy difusa. Únicamente se explicita que la educación tiene un papel esencial en formar una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los problemas medioambientales, pero está situada bajo el paraguas de las competencias clave – competencia social y cívica –.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>En el currículo de Geografía e Historia (1º a 4º curso de la ESO)</u></b>; se enfoca en la idea de transmitir al estudiantado de que el medio ambiente es un bien preciado y debe preservarse, además de educar y enseñar que es el concepto de desarrollo sostenible. En esta etapa educativa, ese compromiso ciudadano en sostenibilidad queda limitado al conocimiento de algunos problemas ambientales y qué es el desarrollo sostenible y porque es importante. No figura entre los objetivos de esta etapa en esta disciplina</li> <li>• <b><u>En el currículo de Geografía de Bachillerato</u></b>; En esta etapa se profundiza en la educación medioambiental. Es el objetivo 7 (Obj.GE.7.) en el cual se considera que los alumnos deben concienciarse de los problemas medioambientales y necesidad de una gestión sostenible. Pero, únicamente queda limitado a un contenido, de nuevo, ligado al desarrollo sostenible y a su importancia. En ningún momento se relaciona este concepto con la ciudadanía.</li> </ul> <p>→ En resumen, se delega en la educación por competencias clave que sean los docentes, que, mediante las directrices del currículo, puedan hipotéticamente enfocar la docencia y la educación en promover una “ciudadanía sostenible”. En cualquiera de los casos, ambos currículos no tienen un eje central en toda la etapa educativa del alumno, en lo que a educación geografía se refiere. Globalmente, se presenta un bloque de contenidos distribuidos en cursos.</p>

<p><b>Belga</b></p>	<p>El currículo belga presenta una simetría con el currículo aragonés, en tanto que la formación en sostenibilidad y en los problemas medioambientales quedan limitados en el 3<sup>ème</sup> <i>Degré</i> (Bachillerato en España), justificando que es en estos cursos es donde el alumnado ha logrado las habilidades suficientes para comprender y analizar los problemas medioambientales desde un punto racional y con cierto criterio geográfico. Es encomiable reseñar que en los epígrafes introductorios a todas las materias de la educación secundaria obligatoria se detalla la pertinencia de formar una ciudadanía responsable y respetuosa con el prójimo, así como en el entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Sección 3<sup>ème</sup> Degré del currículo</u></b>; El desarrollo sostenible es un concepto transversal en varias disciplinas, aportando una visión multidisciplinar. Esto conlleva que el concepto de desarrollo sostenible se adapta a otras ciencias sociales como en la economía. En cualquiera de los casos, un requisito fundamental en este currículo es ligar la ordenación del territorio con el desarrollo sostenible, puesto que a la hora de formular soluciones a los diferentes problemas o propuestas para resolver los desafíos de carácter local, regional o mundial es imprescindible estar bajo la lupa de la sostenibilidad.</li> </ul> <p>→ En este caso, el concepto de desarrollo sostenible figura como la tercera Unidad de Adquisición de Aprendizaje (UAA3), reseñando la importancia cada vez más notoria de educar a los estudiantes en este aspecto, puesto que los estudiantes para lograr promocionar deben superar esta tercera UAA.</p> <p>→ En este currículo se resalta una fortaleza, apostar por la educación medioambiental. Una clara consecuencia es la concienciación acerca de la necesidad de preservar el medio ambiente y rechazar aquellas ideas o planteamientos que únicamente busquen una máxima rentabilidad, aunque se perjudique medioambientalmente el territorio. Pero queda difuso si esta educación medioambiental contribuye en crear una ciudadanía comprometida con el medio ambiente y sostenibilidad.</p>
	<p>En Ontario, el currículo de geografía planteado difiere notablemente con los analizados previamente. Como se señala en los apartados anteriores del presente trabajo, el currículo canadiense se identifica por ser aquel que enfoca la geografía como la</p>

<p>Canadiense</p>	<p>disciplina cuya meta es formar ciudadanos responsables, críticos y cívicos. Este proyecto educativo se refleja claramente en todos los currículos , desde los primeros niveles educativos (primaria) hasta el final de la etapa educativa media (bachillerato). Esta formación ciudadana también tiene una arista orientada al medio ambiente, en cual se describen una serie de tres objetivos generales presentes en todas las etapas educativas, son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lograr un aprendizaje ligado a los desafíos medioambientales y a la propuesta de soluciones anticipadas.</li> <li>2. Lograr un desarrollo y compromiso de los alumnos hacia un fomento de la gestión sana del clima en el colegio y en la comunidad.</li> <li>3. La importancia de potenciar el liderazgo de la puesta en marcha de prácticas ‘ecoresponsables’ a través del sistema educativo con el fin de que el personal educativo, los padres, la sociedad y los alumnos puedan adoptar un modo de vida sostenible.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Currículo de Ciencias Sociales. <i>Elementary School: Grade 1 to Grade 6 (Hasta 6º de Primaria)</i></u></b>; Aunque este escrito centre su estudio en los currículos de educación media, precisa hacer un apunte en este currículo de primaria. En él ya se refleja la figura de educar ciudadanos respetuosos con el medio ambiente, aunque sea de forma muy sencilla como valores en reciclaje o el problema de la contaminación, supone que desde el principio de la educación los jóvenes alumnos sepan la necesidad de proteger el medio ambiente.</li> <li>• <b><u>Currículo de Geografía e Historia. <i>Middle School: Grade 7 &amp; Grade 8 (1º y 2º ESO)</i></u></b>; En los primeros cursos de la correspondiente ESO en España, la formación ciudadana empieza a ser más intensa, aunque se trata de una continuación de lo visto en los cursos de primaria. El desarrollo cognitivo todavía queda limitado a la descripción y la comprensión de los desafíos y retos medioambientales sencillos, tales como el problema de la contaminación y sus consecuencias en los espacios naturales.</li> <li>• <b><u>Currículo de Estudios Canadienses y Mundiales. <i>High School: Grade 9 &amp; Grade 10 (3º y 4º ESO)</i></u></b>; Este currículo integra otra disciplina, el civismo. Por ello, se anima al alumnado que acceda a realizar investigación y búsquedas relacionadas con los desafíos medioambientales en las diferentes disciplinas, ajenas a la geografía. En este currículo al limitar la escala al Canadá en primer lugar y después al mundo, ya indica que el estudiantado debe centrarse, desde la geografía, a analizar la situación de su Estado en lo que se refiere al comportamiento actual de la sociedad, las prácticas y procesos en materia de medio ambiente. Es necesario resaltar, que fuera de la sección de geografía del currículo, en la asignatura de civismo, también se hace hincapié en la importancia de los retos medioambientales en relación con la</li> </ul>
-------------------	---

<p><b>Canadiense</b></p>	<p>política, puesto que ello es relevante en la formación de un ciudadano responsable. Destacar que existe una unidad centrada en las comunidades sostenibles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Currículo de Estudios Canadienses y Mundiales: <i>High School: Grade 11 &amp; Grade 12 (Bachillerato)</i></u></b>; En esta última etapa educativa, las ciencias sociales se desglosan en más materias, añadiendo a la geografía e historia el derecho, economía y política. Es interesante, debido a que la formación en “ciudadanía responsable” esté altamente delgada en la geografía, observar cómo desde el prisma del Derecho se perfila el concepto de justicia con medioambiente mientras que en economía se valora si el actual sistema económico es viable desde un punto de vista ambientalista. En esta etapa avanzada en la educación, la creciente madurez y desarrollo cognitivo hace que los estudiantes puedan resolver problemas y desafíos medioambientales en los cuales deban conjugar conocimientos de otras disciplinas.</li> </ul> <p>→ El actual currículo canadiense es un claro reflejo de cómo educar a los estudiantes en una ciudadanía responsable. En este caso emplea la educación ambiental en todas las etapas como herramienta para introducir valores ecológicos y/o de desarrollo sostenible. Con ello, a la hora de resolver los ejercicios que se plantean mediante las ECA en la evaluación de habilidades y destrezas deben aportar siempre el enfoque medioambiental como elemento para tener en cuenta en el momento, de plantear, por ejemplo, el impacto o coste medioambiental y paisajístico que tiene la instalación de una presa hidráulica o molinos de energía eólica en un lugar determinado del territorio.</p>
<p><b>Australiano</b></p>	<p>Recordar que el planteamiento australiano de la geografía, según su currículo, está basado en el lugar con todos sus elementos, por lo que educar la ciudadanía según esos valores también incluye enseñar valores y educación medioambiental. Al igual que ocurre en el currículo ontariano, este país desde los primeros cursos educativos ya integra dentro de sus programaciones la sostenibilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Currículo de Geografía: <i>Secondary (Secundaria)</i></u></b>: El aspecto de la sostenibilidad es una prioridad transversal a otras disciplinas. En este caso, el objetivo es la adopción de una visión medioambiental a la hora de ponerlo en práctica en las diferentes investigaciones. Ahora bien, se detalla que la sostenibilidad no deja de ser una perspectiva geográfica, lo que supone en los diferentes lugares o territorios del mundo esa visión varía. Por tanto, lo que resulta interesante es analizar y extraer conclusiones acerca de los motivos que justifican que esta perspectiva es cambiante. A diferencia del resto de currículos, la sostenibilidad no se centra únicamente en el ámbito medioambiental sino también en el económico y social.</li> </ul>

	<p>→ Este currículo refleja de forma parcial que la formación ciudadana debe tener un componente de respeto al medio ambiente y al desarrollo sostenible. Pero, ser ciudadano de un lugar conlleva otros elementos adicionales. Por tanto, este currículo educa en valores respetuosos con el medio ambiente desde edades tempranas y enseña la necesidad de observar los desafíos desde el prisma de la sostenibilidad, pero incide que se deben tener en cuenta muchos otros factores. Este texto requiere que los estudiantes tengan un compromiso con la sostenibilidad, al igual que ocurre con el texto curricular canadiense.</p>
Francés	<p>El currículo francés dirige que los alumnos sean capaces de analizar y aprender lo que ocurre en el mundo, prestando también atención a su nación, Francia. Al igual que ocurre en algunos de los currículos del presente trabajo analizado, el concepto de ciudadanía responsable con el medio ambiente se plantea a través de la educación ambiental.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Currículos del Collège (Cycles 3 et 4):</u></b> Desde esta etapa educativa, la formación de los alumnos para el medio ambiente empieza por un compromiso en el aula y en el centro, llevando a cabo actividades para concienciar de la necesidad de proteger el medio natural. En este caso, el concepto desarrollo sostenible es traído a colación tanto en las clases de geografía, como lugar para conocer realmente lo que es, como en el aprendizaje de competencias léxicas o cívicas. En definitiva, se procura que los estudiantes tengan una educación medioambiental y ecológica continuada y presente a lo largo de su escolaridad. En la sección de geografía, el desarrollo sostenible es un apartado indiscutible en cualquier punto del temario en el que se aborde una problemática o reto local, regional o mundial. Dicho de otro modo, los estudiantes en su análisis deben tener una percepción y una concienciación medioambiental a la hora de plantear soluciones.</li> <li>• <b><u>Currículos del Lycée (Seconde, Première et Terminale)</u></b> : En lo que respecta a los currículos del <i>Lycée</i>, únicamente en el curso de <i>Seconde</i> – Cuarto de la ESO en España – se continua con esa formación medioambiental. Pero queda reducida a contenidos puramente académicos, en cierta medida ese “activismo ecológico” queda desligado en beneficio del desarrollo de otros enfoques más ligados a los retos globales.</li> </ul> <p>→ La hipotética formación en ciudadanía responsable con el medio ambiente es ambigua y algo incomprensible. Puesto que desde los primeros cursos de la educación obligatoria se invierte en que los pupilos estén concienciados con el problema que están generando procesos como la contaminación o el calentamiento global, incitando que su papel como ciudadanos es</p>



	protegerlo. Pero, sorprendentemente, este enfoque no está continuado en los cursos superiores y preuniversitarios, debido a que se prioriza el conocimiento de los grandes procesos mundiales y geopolíticos.
<b>Escuelas Europeas</b>	Partiendo de la base que el currículo de geografía de las Escuelas Europeas no contempla como prioridad la formación de una ciudadanía ‘ecoresponsable’, únicamente queda reflejado en las competencias clave, al igual que en España. Pero, en el conjunto de los contenidos se incluye el concepto sostenibilidad a muchos de los ámbitos y disciplinas, tales como economía sostenible, turismo, energías sostenibles o una UE más sostenible.

**Tabla 6.** Los currículos de geografía a través del enfoque 1.

***Elaboración Propia.***

*Fuente: Ministerios de Educación francés, australiano y canadiense; Gobierno de Aragón, Fédération Wallonie-Bruxelles y Escuelas Europeas.*

#### 4.2. Enfoque 2: La ciudadanía y los retos globales.

El segundo enfoque está destinado a conocer cuales la perspectiva que tienen los currículos de geografía para educar a ciudadanos concienciados en los retos globales y la globalización.

Currículos	ENFOQUE 2: ciudadanía ligada al conocimiento de los retos y problemas globales.
Español	<p>El currículo aragonés tiene mayores matices en cuanto a concienciar a los estudiantes de los problemas y retos globales, tanto en la etapa educativa obligatoria como en el bachillerato. En este caso, se presenta al conjunto de los alumnos las diferencias que existen entre países y cual es situación en un mundo globalizado.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b><u>Currículo de Geografía e Historia (1º a 4º curso de la ESO)</u></b>; El conocimiento de los desafíos mundiales se plantea de forma notable en el tercer curso de la ESO. En su bloque 2 dedicado al espacio humano se exploran números contenidos y conceptos, que de enfocarse a formar ciudadanos críticos y conscientes de la situación mundial podría ser muy enriquecedor.</li><li>• <b><u>Currículo de Geografía de Bachillerato</u></b>; Esta disciplina impartida únicamente en el segundo curso tiene un enfoque mayor en conocer el territorio nacional, dejando para el final del curso los retos globales y el lugar de España en el mundo y Europa. Al igual que en el caso anterior, se describe la situación para lograr tener una perspectiva generalizada de cómo es la situación, pero tal como reflejan los criterios de evaluación en ningún caso se requiere a los alumnos realicen una investigación sobre si fuera posible mejorar su papel dentro de estas organizaciones, por ejemplo.</li></ul> <p>→ Pese a que se dé una visión de la situación y se expongan los principales retos sigue primando los contenidos y no tanto la formación ciudadana. Por consiguiente, lo aprendido por los alumnos únicamente se limita a la adquisición de conocimientos y a la superación de ciertos criterios o estándares. Esto supone que el planteamiento introductorio acerca de formar ciudadanos capaces de resolver problemas de índole</p>

	geográfica y de forma autónoma sin en ningún momento se fomenta a los alumnos en tareas de investigación interesantes o resaltar el papel del geógrafo en la toma de decisiones para solucionar problemas globales.
<b>Belga</b>	<p>El caso del currículo belga se trabaja notablemente mediante el planteamiento y resolución de desafíos y problemas territoriales, sobre todo en los niveles más avanzados de la educación media. Al igual que ocurre en el caso español, se transmiten primero los conocimientos, pero con una clara diferencia, los alumnos deben plantear soluciones mediante la puesta en marcha de todas las habilidades y destrezas para conseguirlo. En ese proceso de Transferir – detallado en el apartado anterior – el estudiantado debe hacer un ejercicio de aplicación y razonamiento cuyo fin es la verificación de haber logrado las aptitudes correspondientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Sección 2<sup>ème</sup> y 3<sup>ème</sup> Degrée del currículo</u></b>; En este caso es encomiable observar las dos etapas juntas. Tal como se refleja en el texto curricular, la segunda etapa tiene su centro en la formación inicial de los alumnos en aspectos como las ventajas o desventajas de la orografía, las actividades humanas o el transporte entre otros, siempre poniendo de relieve la importancia de la escala para describir o analizar un elemento. Eso permite, que, en la tercera etapa, los alumnos sean capaces de entender fenómenos y desafíos que supone la globalización, el desarrollo y el desarrollo sostenible. Eso conlleva a que los alumnos sean conscientes de la dificultad de gestionar correctamente y de plantear soluciones que satisfagan a todos.</li> </ul> <p>→ Esa forma de trabajar los desafíos mundiales permite que los alumnos se conciencien de los numerosos problemas que atañen al mundo, donde cada vez es más necesario estar educado en valores como la igualdad, la responsabilidad o la ética para crear una sociedad justa con todos y con el entorno. En este caso, no es posible afirmar que este currículo tiene como pilar educar para una ciudadanía ligada al conocimiento de problemas globales, pero sí destaca por la importante inclusión de estos fenómenos desde el punto de vista geográfico. Dicho de otro modo, el alumnado es consciente que los retos globales se deben tratar desde la</p>

	<p>geografía por ser la ciencia que abarca numerosas disciplinas y ser la única que puede dar respuesta a un problema territorial tan amplio.</p>
Canadiense	<p>El currículo canadiense en su función de lograr una ciudadanía responsable y crítica integra el conocimiento fidedigno de los retos globales y sobre todo, aquellos desafíos que más inciden en su territorio. Al igual que ocurre en el enfoque anterior, desde los primeros cursos escolares los estudiantes empiezan a tener un contacto con la importancia de situar su país en el Mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Currículo de Geografía e Historia. Middle School: Grade 7 &amp; Grade 8 (1º y 2º ESO);</u></b> Desde el inicio del <i>Middle School</i> lo alumnos ya proceden de unas ligeras bases obtenidas en el último curso del <i>Elementary School</i>, como son la importancia de las energías renovables en el mundo o problemáticas ligadas a catástrofes humanitarias como las migraciones por guerra o por desastres naturales. Ese punto de partida hace que en los primeros cursos de secundaria ya se puedan plantear temáticas más desarrolladas como son la explotación de los recursos naturales o la calidad de vida a escala mundial. Realizar esas investigaciones supone que se deba, de manera indirecta, conocer y descubrir otros territorios con sus características, generando en el alumno un aprendizaje acerca de otros modelos de vida igual de respetables puesto que se sitúan bajo unas circunstancias diferentes.</li> <li>• <b><u>Currículo de Estudios Canadienses y Mundiales. High School: Grade 9 &amp; Grade 10 (3º y 4º ESO);</u></b> Tras lograr una vista panorámica de algunos desafíos mundiales en la etapa educativa anterior, en los primeros cursos del <i>High School</i> se busca la implicación total del alumnado mediante metodologías de investigación. En paralelo a lo que ocurre en el enfoque 1, el planteamiento de la geografía cambia completamente. Las clases de geografía se dividen en clases teóricas y clases prácticas acerca de los desafíos geográficos del Canadá y también del Mundos. Eso se supone que los resultados de aprendizaje parten de la combinación de un conocimiento más técnico y magistral</li> </ul>

	<p>con la puesta en práctica directamente. En estos cursos se potencia la relación del medio con el hombre, ya que los desafíos ligados a procesos mundiales se plantean en los cursos siguientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Currículo de Estudios Canadienses y Mundiales: High School: Grade 11 &amp; Grade 12 (Bachillerato);</u></b> El planteamiento didáctico en este final de etapa es diferente. El alumnado en estos niveles preuniversitarios ya ha alcanzado los requisitos y habilidades necesarias para analizar fenómenos geográficos más complejos. En el Grade 12 se dedica una parte entera del temario en los desafíos mundiales, tales como los problemas medioambientales ligados a las superpoblaciones, la gestión de recursos o la interdependencia económica surgida de la globalización. Pero lo más interesante es que dedican una parte a las transformaciones sociales y a la organización mundial, en el cual se plantean cuestiones como: el papel del gobierno en los cambios sociales o las formas en las que los propios ciudadanos pueden velar por la protección de derechos de la mujer y de la infancia.</li> </ul> <p>→ De nuevo el currículo canadiense hace gala buscar la formación de ciudadanos que conozcan bien el lugar donde habitan, su situación en el mundo, para después analizar detalladamente el resto del planeta. En cualquiera de los currículos siempre existe un apartado enfocado al cuestionamiento de su propia sociedad y el importante papel que supone que existan estudiantes formados en geografía para poder atender a las posibles necesidades de su Nación. El hecho que en los cursos avanzados las disciplinas sociales se integren bajo el nombre de Estudios Canadienses y Mundiales deduce la prioridad de conocer primero su territorio, con todas sus características, con el fin de generar un sentimiento de pertenencia colectivo.</p>
<b>Australiano</b>	<p>Como se ha reflejado en el enfoque anterior, este currículo tiene como idea principal plantear la geografía a través del concepto de Lugar. Eso conlleva directamente que en el momento que los estudiantes australianos analizan, describen o interpretan un territorio deben estudiar el contexto y los procesos que influyen.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Currículo de Geografía. Secondary (Secundaria):</u></b> A diferencia del resto de currículos del presente trabajo, este texto proyecta directamente la importancia de que los jóvenes ciudadanos sean conocedores de los problemas globales y sus retos. Es la tercera perspectiva geográfica – gran eje – del currículo trata de vinculaciones que existen entre lugares. Los efectos y las explicaciones de fenómenos como la interdependencia. Este planteamiento queda reforzado en uno de los propósitos, en cual se promueve ciudadanos activos y comprometidos lo que conlleva la comprensión de los principales acontecimientos y tendencias internacionales. Llama la atención la importancia que fijan en el concepto de interdependencia como concepto explicativo de muchos fenómenos y procesos mundiales, potencialmente justificado por las conexiones económicas, históricas y lingüísticas con las antiguas colonias británicas o con las relaciones establecidas con Asia.</li> </ul> <p>→ En definitiva, es coherente que este currículo de un papel relevante en que los ciudadanos tengan una formación más profunda en los procesos actuales que afectan en el Mundo, puesto que su situación geopolítica lo justifica.</p>
<b>Francia</b>	<p>El currículo francés, en las etapas preuniversitarias, enfoca la formación de su ciudadanía a los retos mundiales derivadas de la globalización.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Currículos del Lycée (Seconde, Première et Terminale):</u></b> Los dos últimos cursos plantean dos grandes ejes en los cuales los jóvenes franceses deben conocer de forma precisa. En <i>Première</i> (Primero de Bachillerato) el tema central es ‘Las dinámicas de un Mundo en recomposición’ y en <i>Terminal</i> (Segundo) es ‘Los territorios en la globalización: entre integraciones y rivalidades’. En el momento de analizar ambos ejes y sus temas es imprescindible que en el momento de localizar los agentes y los procesos, tener en cuenta la escala mundial y la globalización como elemento central de los retos y desafíos. Sin olvidar que, en este currículo, siempre se hace referencia a Francia y se estudia su situación con respecto a la cuestión planteada o al estudio de caso realizado.</li> </ul>

	<p>→ Este currículo si procura formar ciudadanos en los retos globales. Pero sin olvidar que antes de todo, se antepone el sentimiento de pertenencia a un territorio y su posición geopolítica en el Mundo. Puesto tal como precisa este currículo, los futuros ciudadanos franceses deben conocer su papel en la geografía política mundial, debido a que tienen el segundo espacio marítimo del mundo. Eso deduce, que no solo se enfoca la formación ciudadana para resolver los retos mundiales, sino para saber cuál es su papel en el mundo y su influencia.</p>
<b>Escuelas Europeas</b>	<p>Al igual que ocurre con el enfoque de una ciudadanía ligada a la sostenibilidad, los currículos de las diferentes etapas educativas contemplan y analizan los retos globales. En paralelo al currículo francés, se sitúa la Unión Europea como eje central en la cual se desarrollan los contenidos. De nuevo es en los cursos más avanzados es donde los conceptos como mundialización, la geopolítica o los problemas globales son objeto de estudio y debate, pero siempre reseñando cual es el papel de la UE y nosotros, como ciudadanos europeos, podemos hacer para mejorar o proponer soluciones a los desafíos.</p>
<p><b>Tabla 7.</b> Los currículos de geografía a través del enfoque 2.</p> <p><b><i>Elaboración Propia.</i></b></p> <p><i>Fuente: Ministerios de Educación francés, australiano y canadiense; Gobierno de Aragón, Fédération Wallonie-Bruxelles y Escuelas Europeas.</i></p>	

#### 4.3. Enfoque 3: La ciudadanía y el sentimiento de pertenencia.

El tercer y último enfoque (Tabla 8) está destinado a saber si los diferentes currículos de geografía se fomentan, de algún modo, el sentimiento de pertenencia su territorio, región o Estado. Hay que señalar que todos los currículos que se estudian en el presente trabajo conectan la geografía con su territorio de forma consciente. Es observable a través de los títulos de algunos currículos o de algunos temas, por ejemplo, geografía de España.

Currículos	ENFOQUE 3: ciudadanía ligada al sentimiento de pertenencia
<b>Español</b>	<p>En el caso del currículo aragonés no queda definido un sentimiento de arraigo a la región. Únicamente queda limitado al conocimiento del territorio español, sus características naturales, demográficas, económicas, etc. Y su papel en la UE y en el Mundo. En resumen, los estudiantes conocen su territorio de forma descriptiva pero no se profundiza en las potenciales sociales, económicas o culturales con respecto a otros espacios.</p> <p>→ Es necesario resaltar, que los currículos de geografía – y de otras disciplinas – de otras comunidades autónomas que han enfocado en una formación ligada un sentimiento de pertenencia a derivado en los años y generaciones posteriores en conflictos por no sentirse que pertenecen a espacio diferentes. Por ejemplo, los nacionalismos catalán o vasco.</p>
<b>Belga</b>	<p>El currículo de geografía de esta región de Bélgica no contempla en ninguno de sus apartados el enfoque ligado al sentimiento de pertenencia a un territorio. La preferencia es que sea una ciudadanía democrática y responsable. Conocedora de los retos mundiales sin perder de vista el medio ambiente.</p>



<p><b>Canadiense</b></p>	<p>El currículo canadiense representa muy bien el papel de la geografía para formar ciudadanos. Al igual que se buscan ciudadanos responsables con el medio ambiente y conocedores de los retos mundiales, no se pierde de vista la necesidad de “anexar” esos futuros ciudadanos al territorio canadiense.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Currículo de Estudios Canadienses y Mundiales. High School: Grade 9 to Grade 12 (3º, 4º ESO y Bachillerato);</u></b> La denominación de este currículo es un reflejo de ello. Como se ha visto anteriormente, este currículo abarca numerosas ciencias sociales y jurídicas, entre ellas la geografía. Por consiguiente, los problemas mundiales y retos medioambientales se observan bajo el prisma de cuáles serían las causas o consecuencias de determinadas situaciones o decisiones mundiales a su territorio. Proporcionando un sentimiento de protección y de máximo beneficio para lograr tener un lugar óptimo y equilibrado.</li> </ul> <p>→ Este texto curricular no solo describe las características geográficas de Ontario y por ende de Canadá, si no que se centra en generar ciudadanos canadienses pero lo suficientemente responsables y éticos. En definitiva, generar en los ciudadanos una serie de sentimientos hacia ese territorio.</p>
<p><b>Australiano</b></p>	<p>La ‘Geografía de Lugar’ representado por este currículo también desarrolla, en cierto modo, un sentimiento de pertenencia hacia el espacio más cercano. Este escrito curricular busca que los alumnos conozcan su entorno en todos los aspectos geográficos posibles. Conocer el lugar de forma precisa supone ser consciente de las potencialidades y debilidades que tiene, lo que posteriormente conlleva a concretar decisiones para mejorarlo. Antes de responder a los retos y desafíos de orden planetario, hay que ser conscientes en la situación de la que se parte para poder enfocar las decisiones de una manera u otra.</p>

<p><b>Francia</b></p>	<p>El currículo francés, en las etapas preuniversitarias, fomenta el sentimiento de pertenencia a un territorio mediante el currículo de geografía, en este caso de Geografía e Historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Currículos del Lycée (Seconde, Première et Terminale):</u></b> Los dos últimos cursos de siempre tienen en cuenta la situación de Francia con el resto del mundo. Señalando las potencialidades de su territorio con respecto al otro. Destacar que los grandes ejes de este currículo tienen matices geopolíticos, por lo que los alumnos han de ser conscientes el papel de su país en el orden mundial, lo que conlleva a valorar si como futuros ciudadanos franceses las futuras estrategias que han de llevarse a cabo.</li> </ul> <p>→ Este currículo, en la línea de conocer los retos mundiales no se olvida cual es la situación de Francia en todo el entramado mundial. En definitiva, conocer de forma amplia cómo es su nación, sus fortalezas y debilidades, sin olvidar que con las sesiones de historia el estudiantado también puede evaluar cómo ha ido cambiando su nación y su papel en el mundo.</p>
<p><b>Escuelas Europeas</b></p>	<p>El caso de las Escuelas Europeas es un ejemplo claro de ciudadanía ligada al sentimiento de pertenencia, pero en este caso se trata de crear una nueva ciudadanía. La geografía en este caso es la herramienta ideal para que los estudiantes de las escuelas europeas comienzan a desarrollar un sentimiento de arraigo al espacio de la Unión Europea. Estos nuevos ciudadanos europeos se les educa desde los primeros años de la educación primaria hasta la etapa preuniversitaria.</p> <p>Los valores en los cuales se intenta formar a los futuros ciudadanos son en el respeto, la paz, la diversidad de culturas europeas y un sentimiento de cooperación. De algún modo, se procura que los alumnos de las diferentes nacionalidades aparten o minimicen ese arraigo a su país de origen para que lo transformen en otro, el europeo. Se quiere generar unos ciudadanos europeos activos, como nicho de futuros defensores de la UE y luchar contra aquellos euroescépticos que buscan derrocar el proyecto común.</p>

	<p>El reflejo de esta idea es notorio en los currículos de geografía, en el cual se trabaja cuasi siempre con la escala europea, siendo en los últimos cursos de secundaria donde este aspecto se profundiza de forma más severa. Temáticas como: los desafíos y retos de la UE, el papel de la UE en el mapa mundial, las migraciones de la UE o las diferentes políticas de la UE etc. Son un ejemplo claro, que se ambiciona que los estudiantes y futuros ciudadanos europeos sean expertos del proyecto de la UE, alegando que la unión de todos países en valores cívicos y sociales les hace más fuerte en el mundo. En conclusión, un ejemplo de humanismo, respeto y democracia.</p>
--	---

**Tabla 8.** Los currículos de geografía a través del enfoque 3.

***Elaboración Propia.***

*Fuente: Ministerios de Educación francés, australiano y canadiense; Gobierno de Aragón; Fédération Wallonie-Bruxelles y Escuelas Europeas.*

## 5. DISCUSIÓN.

En el estudio realizado en el presente TFM se observa como cada currículo dispone de características muy diversas en cuanto a la propia percepción de la geografía en la educación, así como en los enfoques de ciudadanía. Siendo los enfoques de sostenibilidad y de retos globales los que mayor aplomo tienen en los textos educativos, mientras que el sentimiento de pertenencia se sitúa de forma intrínseca y latente en función del país o región que la desarrolle.

En este análisis se localiza un claro contraste entre aquellos currícula que inciden en emplear la geografía como disciplina para formar ciudadanos críticos, al margen del enfoque, se tratan de los currículos canadiense, australiano y de las escuelas europeas. En la situación opuesta se localizarían los currículos aragonés y belga los cuales hacen una declaración de intenciones pero que en la estructura del currículo no queda planteada de forma confusa. Ambos currículos priorizan el aspecto más académico y enciclopédico. En una situación intermedia y difícil de delimitar se encontraría el currículo francés, en el cual los valores ciudadanos se adquieren tanto de la asignatura de historia como en la de geografía a través de los conocimientos en esas materias, apareciendo únicamente como requisito en los últimos cursos de geografía donde Francia es un eje central.

La agrupación de currículos por enfoques es compleja debido a que muchos de los textos pretender otorgar una visión multidimensional de la ciudadanía, en la cual se incluyan valores de sostenibilidad, conocimiento de los retos globales sin perder la referencia de pertenecer a un territorio. Pese a ello, es posible detectar aquellos que tienen una deriva más clara hacia uno de los enfoques. En este plano estaría el currículo canadiense con una firme postura medioambientalista, el currículo australiano el cual apoya la idea de conocer los desafíos y retos mundiales sin olvidar la perspectiva de lugar y, por último, el currículo de las Escuelas Europeas el cual firmemente se decanta por el sentimiento de pertenencia, en este caso por una “nueva” ciudadanía europea. El resto de los textos guardan cierta ambigüedad que dificulta aclarar un posicionamiento claro.

El análisis curricular de geografía para la formación en ciudadanía ejemplifica como son numerosos los textos que empiezan a formar a los futuros y jóvenes ciudadanos desde edades diferentes. Siendo los currículos australianos, canadiense y de las escuelas europeas los que forman desde una temprana edad a los jóvenes en valores cívicos, sociales y medioambientales con el fin de adquirir una serie de habilidades. Los restantes, inciden que la formación en ciudadanía debe comenzar en los últimos cursos de la enseñanza secundaria y bachillerato como consecuencia de un mayor grado de madurez y de conocimientos. En cualquiera de los modos, los currículos con un enfoque más claro

de la ciudadanía coinciden con aquellos que empiezan esa formación desde los primeros cursos de secundaria.

En último lugar, el análisis y el contraste de los diferentes currículos aporta otra lectura reseñable a destacar. En el momento de revisar los textos existen claras diferencias entre aquellos lugares en los cuales la geografía cobra un papel relevante en el sistema educativo y aquellos, por el contrario, queda desdibujado o marginado. Es encomiable resaltar que en Australia o Canadá los textos curriculares consideran que la formación de los alumnos en geografía tiene que ser continua a lo largo del desarrollo de los estudiantes, desde las edades tempranas hasta la mayoría de edad, ajustando los contenidos a los diferentes cursos y a metodologías activas de investigación o de descubrimiento.

El caso francés también guía la formación geográfica a lo largo de los cursos, pero acompañada de la historia por lo que no es posible abarcar de forma precisa todos los ámbitos de la geografía, siguiendo una estructura bastante académica al igual que el currículo aragonés. Por último, el texto de las Escuelas Europeas combina la asignatura de ciencias sociales en los primeros cursos con una profundización – más horas semanales - de la materia en los últimos cursos, dejando mediante esa optatividad a los estudiantes formarse más en esta disciplina.

## 6. CONCLUSIONES

El estudio de la ciudadanía a través de los diferentes currículos de geografía en los diferentes sistemas educativos del mundo sugiere que las perspectivas de esta disciplina son muy contrastables.

Educar en una ciudadanía crítica y responsable, sea cual sea el enfoque, requiere de una estructuración curricular muy bien definida, cuyo objetivo final en la formación de los estudiantes al finalizar esta asignatura es que los recién egresados del sistema educativo hayan logrado una serie de aptitudes para participar en la vida ciudadana en todos los niveles. Estos ciudadanos formados son objetivos y críticos en cuanto a la información, percepciones u opiniones acerca de los temas de índole geográfica, siendo potencialmente más inertes a situaciones de fuertes cargas ideológicas.

En el envés de una formación más innovadora y vanguardista, existen todavía sistemas educativos donde la geografía no ocupa una posición relevante en las leyes educativas o bien continúan con metodologías arcaicas. Sorprenden el caso español en el cual la inclusión de competencias clave como formula “revolucionadora” de la enseñanza queda planteada de forma confusa y quedando sin definir cual es el objetivo final de los alumnos que cursan la geografía.

En paralelo, las escuelas europeas también trabajan con las mismas competencias clave, pero su finalidad es la creación o asentamiento de una ciudadanía europea. En cualquiera de los casos, los currículos de geografía situados en Europa continúan con esa fuerte tradición de enseñar esta materia mediante importantes cargas teóricas e enciclopédicas.

En cualquiera de los casos, en una situación de mayor interacción entre regiones, Estados o grandes conjuntos mundiales es cada vez más necesario tener una mayor visión y comprensión de lo ocurre en el mundo, sin perder de perspectiva el respeto por la diversidad de ciudadanías que existen en el Mundo. Por lo que, en la actual sociedad de la información en la cual los contenidos *sensu stricto* de geografía están disponible en muchos lugares, la educación geográfica debe centrarse en la formación de ciudadanos que razonen, critiquen y plantean perspectivas y soluciones territoriales a cualquier escala.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

1. Arias Murillo, F.A.. (2007). Educación en la globalización: un cambio en la perspectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 0. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77350103>
2. Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2011). Shape of the Australian Curriculum: Geography. ACARA Copyright Administration. Sydney. Retrieved [www.acara.edu.au](http://www.acara.edu.au)
3. Bacchetta, V. (1999). Ciudadanía Planetaria. Temas y desafíos del periodismo ambiental. *International Federation of Environmental Journalists*,
4. Bailly, A. S. (1994). La nouvelle géographie. Retrieved from [https://explore.openaire.eu/search/publication?articleId=od\\_1400::67f7b31c0da4b9414b1702027f168b19](https://explore.openaire.eu/search/publication?articleId=od_1400::67f7b31c0da4b9414b1702027f168b19)
5. Deboudt, P., Bosredon, P., Castex, E., Dumont, F., Dumont, M., Groux, A., Scarwell, H. (2018). *Actes du colloque des 20èmes rencontres internationales en urbanisme de l'APERAU* Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01880596>
6. Delgado Algarra, E. J. (2016). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria : estudio de caso en ESO*. Universidad de Huelva.
7. Escuelas Europeas (2010). *Programme de Géographie 2 périodes - 6e ET 7e ANNEES*.
8. Escuelas Europeas (2014). *Programme de Géographie 4 périodes - 6e ET 7e ANNEES*.
9. Escuelas Europeas (2015). *Programme de Sciences humaines – Cycle Secondaire (S4-S5)*.
10. Escuelas Europeas (2017). *Programme de Sciences humaines – Cycle Secondaire (S1-S3)*.
11. Fédération Wallonie-Bruxelles (2018). Programme d'études du cours de géographie deuxième et troisièmes degrés. Référence WBE 485/2018/240 *Service général de l'Enseignement Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre*. Belgique.

12. García Faroldi, L. (2010). Nación y territorio: Análisis comparado del sentimiento nacionalista y la pertenencia a territorios en Andalucía y Cataluña. *Papers*, 95(4), 911-934. 10.5565/rev/papers/v95n4.81
13. Gil Robles, J.M.. (2002). Los Retos de la Globalización y el Liderazgo de la UE. *Revista de Derecho de la Unión Europea*, Retrieved from <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:885>
14. Gimenez.G. (2005). *Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural Trayectorias*, vol., V., núm., 1. 7., enero-abril, 2005, pp. 8-24 Universidad Autónoma de Nuevo León Monterrey, Nuevo León, & México. *Trayectorias* ISSN: 2007-1205 [trayectorias@uanl.mx](mailto:trayectorias@uanl.mx) Universidad Autónoma de Nuevo León México
15. Gobierno de Aragón (2016). Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón
16. Hernando Rica, A. (2001). Geografía e identidad nacional: las primeras geografías de Cataluña. *Documents d'anàlisi geogràfica*, (38), 55-88. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=226231>
17. Irurtia Korta, A. (2012). *Conciencia ambiental en la Educación Secundaria: hacia una nueva percepción*
18. Jorro, A., & Tutiaux Guillon, N. (2015). *Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants* Institut CUEEP, Lille 1. Retrieved from <https://hal.univ-lille.fr/hal-01666509>
19. Lascurain Fernández, M. (2017). Challenges of economic globalitation. *Revista De Relaciones Internacionales, Estrategia Y Seguridad*, 12(1), 23-50. 10.18359/ries.2462
20. Lázaro y Torres, María Luisa de, & Corcoba Fernández, Ó. (2016). *La cultura de defensa en las aulas de Geografía: planteamiento metodológico y actividades*. Universidad de Alicante. 10.14198/GeoAlicante2015.04
21. Leininger-Frézal, C. (2016a). Enseigner les conflits en géographie : quelle place au politique ? *International Journal for history and social sciences education / Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*, Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01950150>
22. Leininger-Frézal, C. (2016b). Enseigner les conflits en géographie : quelle place au politique ? *International Journal for history and social sciences education / Revue*



*internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*, Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01950150>

23. Leininger-Frézal, C. (2016c). La géographie scolaire en France : vers un changement de paradigme ? Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01951079>

24. Márquez Medina, A.F. (2012), Sensibilización del adolescente con los problemas medioambientales. Ciudadanía global. *Educación Para La Participación Ciudadana En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, 1, 141-148.

25. Ministère d'Éducation Canadien (2018). Le Curriculum de l'Ontario. Études sociales, Histoire et Géographie.

26. Ministère d'Éducation Canadien (2018). Le Curriculum de l'Ontario. Études canadiens et mondiaux.

27. Ministère de l'éducation national, de la jeunesse et des sports (2019). Programmes du Cycle 3 et Cycle 4. [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr)

28. Ministère de l'éducation national, de la jeunesse et des sports (2019). Programmes d'histoire-géographie de seconde, première et terminale. France. [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr)

29. Ministerio de Educación español (2013) .Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [BOE n.º 295, de 10-XII-2013]., 177-179. Retrieved from <https://doaj.org/article/bdfcc8e19adb4558bf10e8e60a101d02>

30. Moreno Fernández, O., & García Pérez, F. (2013). Medioambiente y ciudadanía: Educación para la participación como base de una educación ciudadana planetaria. *Global Education Magazine*, (3) <http://www.globaleducationmagazine.com/medioambiente-ciudadania-educacion-para-la-participacion-como-base-de-una-educacion-ciudadana-planetaria/>

31. Osorio Franco F. (2015), La construcción de la pertenencia socioterritorial: el caso de Jurica, un pueblo al que le llegó la ciudad . *Espiral*, Retrieved from <https://explore.openaire.eu/search/publication?articleId=doajarticles::7ec3af25b91a0b96c1ceecea24bb3e15>

32. Pagés, J., & Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. *Iber*, (64), 8-18.

33. Paricio Royo, J. (2020). Diseño por competencias” ¿era esto lo que necesitábamos?. Universidad de Zaragoza (España). : REDU: Revista de Docencia Universitaria. Vol. 18, Nº. 1, 2020, págs. 47-70
34. Ramón Mínguez Vallejos and Baldomero Eduardo Romero Sánchez. (2017). *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía*. Universidad de Murcia - Agencia Regional de Ciencia y Tecnología (Fundación Séneca).
35. Samper Pizano, E. (2013). Frente a los desafíos de la globalización. *Poliantea*, 3(5)10.15765/plnt.v3i5.329
36. Scher, A. (2017). *Les disciplines enseignées : des modes de penser le monde*. Les carnets de SFERE-Provence. <http://sfere.hypotheses.org/491>